

# MOVIMENTOS IDENTIFICATÓRIOS NAS NARRATIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA: os colegas, a escola e a diferença na tessitura do tempo

---

Mônica Maria Farid Rahme  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

## Resumo

Este artigo investiga os efeitos de uma experiência escolar vivenciada por um grupo de adolescentes durante a infância. Para tanto, o estudo tem como referência principal uma pesquisa realizada com crianças que cursavam o início do ensino fundamental, sendo uma delas considerada autista. A partir de desenhos, recortes de filmagem e fotografias da época, oito adolescentes foram convidados a revisitar esses registros e a expressar suas visões sobre o material selecionado. O texto é dividido em três partes. Na primeira, é apresentada a primeira pesquisa, o campo teórico, a dimensão metodológica, os sujeitos participantes. Na segunda, as narrativas dos adolescentes sobre a experiência escolar vivenciada na infância são focalizadas, bem como seus possíveis efeitos para a construção de sua visão sobre as diferenças. Na parte final, analisa-se o que os sujeitos expressaram sobre seu percurso escolar posterior, destacando as posições atribuídas aos colegas com necessidades educacionais especiais. O estudo indica que os sujeitos percebem os processos que permeiam a inclusão escolar e que formulam problematizações, embora perspectivas deficitárias possam ser mantidas. O conceito psicanalítico de identificação atravessa a construção deste trabalho.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Necessidades Educacionais Especiais, Identificação, Laço social.

## Abstract

This paper researches the effects of a school experience underwent by a group of adolescents on their childhood. In order to do so, the study uses as a main reference a research made with children that attended the beginning of Primary School, one of them being considered autistic. With the help of drawings, shooting excerpts and photos from that period, eight adolescents were invited to go over those records again and to express their understandings about the selected material. The text is divided in three parts. The first one presents the first research, the theoretical field, the methodological dimensions and the subjects who took part on it. The second focuses on the adolescents' narratives about the school experience underwent on their childhood, as well as their possible effects to the construction of their understanding of differences. The final part analyses what the subjects expressed about their later schooling path, giving special attention to the role assigned to the classmates with special educational needs. The study indicates that the subjects are aware of the processes that permeate the school inclusion and that formulate queries, although deficit perspectives might be sustained. The psychoanalytical concept of identification overpasses the construction of this work.

**Keywords:** Inclusive Education, Special Educational Needs, Identification, Social Bound.

Nas últimas décadas, a possibilidade de uma escolarização comum para crianças e jovens que apresentam ou não necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> tem-se ampliado, favorecendo uma aproximação entre esses sujeitos desde as instituições de educação infantil. Essa mudança de percurso tende a favorecer a emergência de formas de socialização entre os estudantes muitas vezes distintas do que ocorria, de forma geral, no contexto das instituições especializadas, endereçadas de modo exclusivo às pessoas que apresentavam uma diferença cognitiva, psíquica, comportamental, sensorial e/ou física. Considerando essa realidade, estudos se interrogam, a partir de diferentes concepções teóricas, sobre os efeitos que uma convivência institucional comum pode repercutir para os sujeitos em termos de construção de sua subjetividade, visões sobre o outro e suas diferenças (Fraguas; Berlinck, 2001; Batista; Enumo, 2004; Smeha; Seminotti, 2008; Anhão; Pfeifer; Santos, 2010; Pasculli; Baleotti; Omote, 2012).

Este artigo se situa nessa perspectiva e busca discutir elementos presentes nas narrativas de adolescentes que vivenciaram a experiência de conviver com um colega considerado autista no início do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Belo Horizonte (Minas Gerais), no ano de 2007. Esse percurso foi tematizado em uma pesquisa de doutorado sobre laço social e educação, e retomado, posteriormente, em um estudo de pós-doutorado (2014), que tinha como objetivo investigar os movimentos identificatórios dos sujeitos adolescentes, tendo como referência a experiência escolar por eles vivenciada durante a infância, bem como detectar os possíveis efeitos desse percurso para a construção de sua visão sobre o outro considerado diferente.

A partir da localização e do encontro com alguns desses sujeitos, foram estabelecidos acordos para realização da pesquisa<sup>2</sup> e uma metodologia de trabalho foi delineada, de modo a criar possibilidades de interação com esses sujeitos. Buscou-se introduzir, assim, um espaço de fala que pudesse fazer aflorar as lembranças dos sujeitos, suas visões sobre essa experiência e o estabelecimento (ou não) de conexões com o tempo presente.

A origem desta pesquisa é marcada por inquietações em torno da definição dos processos de escolarização destinados às pessoas com necessidades educacionais especiais, por meio do delineamento da política educacional e de seus desdobramentos para os sujeitos. Para tanto, algumas perguntas se colocaram, dentre as quais destacamos as seguintes: a proposta de uma educação inclusiva, que se introduz no Brasil a partir de meados da década de 1990 e dos anos 2000 (Kassar, 2011a; 2012; Michels; Garcia, 2014) tem possibilitado questionamentos em torno da segregação escolar vivenciada pelos estudantes que apresentam particularidades cognitivas, comportamentais, psíquicas, físicas e sensoriais? Como essa orientação, estabelecida em um plano macro, pode afetar processos relacionais vivenciados no contexto da escola comum? O que os sujeitos expressam desse processo?

A questão da segregação pode ser abordada a partir de vertentes teóricas distintas. No campo da Educação Especial, sobretudo quando se focaliza a discussão sobre a inclusão escolar, a segregação tende a ser analisada como um processo de superação da exclusão à qual as pessoas com deficiência foram submetidas durante um longo período da história da humanidade. Essa vertente nos auxilia no aprofundamento de uma leitura mais política e sociológica da deficiência, das instituições especializadas e da relação da própria sociedade com grupos sociais estigmatizados. Desse modo, verificamos que as marcas da segregação presentes na história desse grupo incidiram diretamente no plano das relações sociais, materializando o estigma incorporado à sua diferença (Goffman, 1988), bem como os processos sociais subjacentes à formação dessas visões (Brognna, 2009). A importância dessas formulações mantém-se atual e exige de nós o cuidado de considerá-las na abordagem das diferentes temáticas relativas a esse grupo.

Reconhecendo, portanto, as dimensões acima discutidas e sua relevância para os estudos que focalizam as pessoas com necessidades educacionais especiais, é importante salientar uma outra perspectiva de análise da segregação, proposta pela Psicanálise, e que expressa sua dimensão estrutural, presente na relação eu-outro, na temática da formação de grupos e na investigação sobre a constituição dos processos identificatórios. Por essa via, a segregação é considerada constitutiva do estabelecimento dos laços sociais e pode manter-se orientadora dos movimentos identificatórios que ocorrem entre os sujeitos, mesmo quando se fortificam os discursos igualitários.

Para a Psicanálise, o laço social diz respeito a um pacto simbólico, mobilizado pela renúncia pulsional que fazemos de não tratar o outro como objeto e de estabelecer partilhas (Freud, 1913; 1930). Todavia, essa renúncia pulsional é marcada pelo acolhimento de um outro que é considerado como um semelhante e não de qualquer outro (Freud, 1921), o que desafia o reconhecimento daqueles que não ocupam esse mesmo estatuto. Lacan (1969-1970) parece indicar essa direção de argumentação quando afirma que a fraternidade surge de um ato de segregação daqueles que não são considerados como iguais na ordem fraterna.

Portanto, investigar o estabelecimento de laços entre os estudantes a partir da Psicanálise é reconhecer que, de uma forma geral, esse processo é perpassado por movimentos identificatórios que podem ocorrer, ou não, entre os sujeitos em contextos considerados inclusivos. No caso dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais ou, nos termos da Lei Brasileira de Inclusão (2015), deficiência, esse pressuposto é corroborado por toda uma vasta literatura do campo educacional, que evidencia o quanto é desafiadora a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, indicando que não basta compartilhar um mesmo espaço para fazer parte de um grupo comum. (Camila; Mendes, 2010; Kassar, 2011b; Ferreira; Lopes, 2016; Lima; Laplane, 2016).

A partir dessas considerações, estruturamos este artigo em três partes. Na primeira, apresentamos uma breve síntese da primeira pesquisa, situando o campo teórico, a dimensão metodológica, os sujeitos participantes e suas principais contribuições para a temática do laço social no campo educacional. Ao final desse item, sintetizamos os caminhos metodológicos traçados para realizar a segunda investigação. Na parte seguinte, discutimos as narrativas dos adolescentes sobre a experiência escolar vivenciada na infância e seus possíveis efeitos para a construção de sua visão sobre as diferenças, tendo como referência o conceito psicanalítico de identificação. Por fim, abordamos, na terceira parte do trabalho, os relatos dos sujeitos sobre outros encontros experimentados com colegas pouco convencionais durante seu percurso escolar.

## **A investigação, seus desenhos metodológicos e apontamentos**

Tendo como referência as discussões apresentadas acima, passaremos a abordar a primeira investigação que realizamos e que tinha como objetivo indagar se a proposta da Educação Inclusiva, de superar a segregação escolar historicamente imposta aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, produzia efeitos nas relações estabelecidas entre os estudantes na escola. Para tanto, desenvolvemos um trabalho de campo no contexto de uma turma de primeiro ano de ensino fundamental, de uma escola pública do município de Belo Horizonte, que denominaremos de Escola Mariana<sup>3</sup>. A escola funcionava em regime de tempo integral, sendo composta por turmas de Educação Infantil e de primeiro ciclo (seis a nove anos). As crianças que participaram da pesquisa tinham, na época, em torno de seis anos de idade, sendo uma delas, Davi, considerado autista.

Durante a pesquisa de campo, que ocorreu durante um ano letivo, a pesquisadora participava de modo regular das atividades do cotidiano escolar da turma, seja no contexto específico da sala de aula, seja nas atividades mais coletivas da escola. À medida que ocorria uma imersão da pesquisadora no campo, foram sendo realizados momentos de conversa com as crianças, bem como filmagens (Cardarello; Rosa; Fonseca; Godolphim, 1998) de situações por elas vivenciadas.

Os momentos de conversa foram propostos em duas perspectivas. Primeiramente, tínhamos a intenção de localizar sobre quais assuntos elas falavam, quais colegas citavam, como se viam na escola, do que gostavam ou não naquele ambiente. Por isso, eram momentos de conversa mais livres, realizadas com as crianças que se interessavam pela atividade. À medida em que elas se expressavam, a pesquisadora inseria um pequeno roteiro semi-estruturado (Burguess, 1997). Posteriormente, quando já se tinha um período maior de permanência na escola e um conjunto de filmagens de cenas que envolviam a criança autista, construímos uma segunda modalidade de conversa. Nessa última, Davi estaria sempre presente com mais um ou dois colegas da escola, assistindo recortes das filmagens e conversando sobre as mesmas. Para tanto, a pesquisadora compôs vários DVDs

com cenas de Davi e seus colegas, e no dia do encontro as crianças assistiam a filmagem juntas. À medida em que as cenas eram vistas, as crianças faziam seus comentários e observações. Nesses momentos, ora Davi se inseria na atividade de modo mais ativo, ora mostrava-se mais interessado em outras possibilidades que o ambiente oferecia.

Os resultados dessa pesquisa indicaram que a inserção escolar de Davi proporcionou mudanças significativas na sua trajetória. Tendo sido matriculado aos quatro anos de idade na Educação Infantil da própria escola municipal, sem conseguir andar, falar, realizar suas atividades de higiene e alimentação, Davi havia construído muitas habilidades quando a primeira pesquisa foi iniciada: andava sozinho, falava algumas pequenas frases, colocando-se em terceira pessoa, comia sozinho, indicava quando queria ir ao banheiro, participava de atividades com a turma, mesmo que pudesse ficar horas brincando de modo mais isolado com objetos de sua escolha no fundo da sala ou nos espaços coletivos da escola.

O fato da inclusão escolar de Davi ter produzido mudanças no seu percurso deveu-se, certamente, dentre outros fatores, às características da escola, que considerava as realidades sociais, econômicas e culturais dos alunos em seu projeto político-pedagógico, sobretudo no que diz respeito à questão étnico-racial. No caso dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, a escola era propositiva, mantinha uma direção de trabalho mais coletiva, estabelecia interlocução com a família e com os setores de atendimento na área da saúde. Certamente, essas orientações contribuíram fortemente para o percurso escolar de Davi e favoreceram sua aproximação com os colegas de turma.

A realização dessa pesquisa nos permitiu indicar, ainda, que alguns colegas de turma haviam construído saberes sobre o funcionamento de Davi e, por vezes, conseguiam operar de modo estratégico com esses saberes nas situações escolares. Um saber decorrente da experiência de estar junto e de provar situações nas quais se tornava necessário tomar uma atitude e assumir uma posição diante do colega. Um saber da experiência, como indica Larossa (2002), que se conquista a partir do modo como alguém responde ao que lhe acontece. Nesses momentos, as crianças inventavam saídas ou lançavam mão de estratégias ligadas ao que percebiam ser importante para o colega, valendo-se, para tanto, dessas formulações.

Como Davi falava muito pouco, os colegas manifestavam suposições em torno do que ele queria e acabavam respondendo por ele quando alguma pergunta lhe era dirigida. Muitas vezes, essas respostas pareciam desconectadas do que a convivência com ele indicava, mas em outros momentos pareciam-se articular de modo próximo com dados de seu cotidiano na escola. Diante disso, lançamos como hipótese o fato de haver uma capacidade específica dos colegas de resgatar, em decorrência da convivência diária, o que percebiam como preferências e áreas de interesse do colega. Esses movimentos, que podem ser considerados movimentos transativistas, indicam a emergência de uma identificação imaginária entre sujeitos que, colocados em uma posição de horizontalidade e compartilhando uma situação comum, endereçam ao outro leituras e interpretações que, por meio de suas ações, dizem respeito não apenas ao que é supostamente detectado no outro, mas ao que se refere a si mesmo<sup>4</sup>.

A referência ao transativismo por Lacan se articula inicialmente à sua formulação sobre o Estádio do Espelho como momento central na estruturação do sujeito, no sentido de provocar a passagem de um corpo inicialmente fragmentado para um corpo unificado. O Estádio do Espelho opera como um mecanismo de identificação e se refere a uma “transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (Lacan, 1949, p. 97). Trata-se, assim, de uma identificação ligada ao narcisismo e a um investimento libidinal que é dirigido à imagem.

Segundo Jalley (1998), Lacan aborda o transativismo em vários de seus Escritos e em lições de seus Seminários, situando-o como um movimento que aproxima, imaginariamente, a criança e seu semelhante. Em função disso, tende a causar a emergência de sentimentos de ciúme e despotismo.

A ação transativista comporta uma certa dimensão de “intrusão narcísica” (Lacan, 1938) ou de “golpe de força” (Bergès; Balbo, 2002) no campo do outro (semelhante), uma vez que nunca sabemos verdadeiramente o que alguém pode estar pensando ou sentindo. Por outro lado, um movimento transativista traz à tona uma possibilidade interessante de leitura sobre situações de convivência entre sujeitos nas quais há uma limitação de

expressão individual, como no caso de Davi, pois se torna necessário lançar hipóteses sobre o que a pessoa pode estar pensando, sentindo, querendo.

Acompanhando, portanto, a convivência de Davi e seus colegas, lançamos como hipótese a existência de movimentos transativistas, considerando, como propõem Bergès e Balbo (2002), que quem transativa pressupõe que o corpo do outro tem necessidades e que esse outro pode não ter condições de formular uma demanda.

Sete anos depois da realização desse trabalho, procuramos Davi e alguns colegas que haviam participado da primeira pesquisa, na perspectiva de investigar se essa experiência escolar, situada no início do ensino fundamental, havia deixado marcas na trajetória desses estudantes. Interessava-nos pesquisar suas formulações sobre a convivência com Davi e com outros colegas que apresentassem necessidades educacionais especiais, com os quais poderiam ter-se encontrado posteriormente.

A pesquisa inicial havia contado com a participação de 11 crianças: Carolina, Cláudio, Davi, Evelin, Flávia, Guigui, Juninho, Liliane, Miguel, Renata e Rodner. Para realizar a segunda investigação, contamos com a colaboração da escola onde tinha sido realizada a primeira pesquisa, o que favoreceu a localização de todos os sujeitos que haviam participado do primeiro estudo e que se encontravam inseridos em escolas municipais ou estaduais da região da Grande Belo Horizonte. Entretanto nem todos se interessaram em participar da pesquisa. Diante disso, iniciamos o trabalho com cinco adolescentes que faziam parte do primeiro grupo: Carolina, Evelin, Juninho, Miguel e Rodner. E mais três adolescentes que haviam integrado a primeira pesquisa, mas cujos dados não haviam sido inseridos em sua sistematização final: Daniel, Lina e Stefane. Inserimos esses três adolescentes na perspectiva de ter uma maior diversidade de depoimentos.

Considerando que a pesquisa tinha como objetivo investigar os movimentos identificatórios dos sujeitos adolescentes, tendo como referência a experiência escolar por eles vivenciada durante a infância, e os efeitos dessa vivência em seu percurso, agendamos uma entrevista com cada um deles, no local de sua preferência.

Dos oito adolescentes que participaram da pesquisa, sete se encontravam no final do Ensino Fundamental, com a idade entre 13 e 14 anos. Carolina, Evelin, Juninho e Miguel estudavam em escolas do município de Belo Horizonte; Lina e Stefane cursavam o ensino fundamental em escolas estaduais; e Rodner estudava em uma escola particular, confessional, por meio de bolsa de estudos. Apenas Daniel, irmão de Evelin, cursava o ensino médio em uma escola estadual, tendo 15 anos de idade.

Carolina, Evelin e Daniel escolheram realizar o encontro na própria Escola Mariana, os outros adolescentes preferiram agendar nas instituições de ensino onde estudavam naquele momento.

Para cada encontro separamos fotos e desenhos feitos pelos adolescentes na época da primeira pesquisa, e montamos um DVD com imagens registradas durante nessa época, nas quais se podia identificar claramente a Escola Mariana, os colegas de turma e cenas específicas do(a) adolescente com Davi. Com exceção de Evelin e Daniel, que participaram juntos do encontro, todos os demais participaram individualmente.

Nestes encontros, que podemos considerar como momentos de conversa, “espaço de fala”, como assinala Pereira (2016), procuramos favorecer a emergência da palavra e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao material que lhes era disponibilizado por meio das fotografias, desenhos e recortes de filmagens. Tendo como referência o método de orientação clínica, Pereira (idem) nos adverte para o fato de que a demanda de pesquisa, colocada inicialmente pelo pesquisador, pode “tornar-se uma demanda” dos próprios sujeitos à medida em que eles consentem e se implicam no processo (p. 75). Para tanto, o autor nos recorda que dois conceitos psicanalíticos são fundamentais: o de transferência e de inconsciente. Transferência que opera a emergência do sujeito suposto saber. Inconsciente como o *isso* freudiano, que subjaz às palavras, atos e pensamentos.

Na nossa pesquisa, tivemos como referência o método de orientação clínica para construir a abordagem do trabalho, o modo de lidar com os depoimentos – favorecendo ao máximo a emergência da palavra –, mas não podemos dizer que exploramos toda a riqueza conceitual desse método, o que demandaria uma maior sistemática de encontros com os adolescentes.

Após a realização dos momentos de conversa, transcrevemos as gravações e sistematizamos o material recolhido em duas perspectivas, que serão abordadas nos próximos itens. No primeiro, focalizamos os depoimentos que os adolescentes apresentaram sobre os colegas, o cotidiano na Escola Mariana e o modo como Davi era lembrado ou não nesse contexto. No segundo, destacamos o que os adolescentes expressaram sobre colegas pouco convencionais com os quais se encontraram durante sua trajetória escolar posterior. Para traçar esse percurso, teremos como referência o conceito de identificação, que atravessa nosso trabalho, indicando diferentes posições assumidas pelos sujeitos nesse jogo de relações.

### **Fotografias, desenhos e filmagens como um recurso para a emergência da palavra**

Carolina se recorda dos colegas com quem mantinha mais contato na Escola Mariana como um “grupo formado”, composto por ela, Renata, Flávia, Liliane, Davi e, depois, por Evelin. Destaca sua visão de que ela e as colegas eram as pessoas que “andavam” com Davi pela escola. À medida em que entra em contato com as fotos tiradas na época, Carolina lembra o nome de vários alunos, professoras e profissionais que aparecem nas fotografias. Em meio às lembranças da casinha onde brincavam, do “gira-gira”, da “caixa de brinquedos”, das panelinhas onde faziam bolo e comida de barro, exclama: “Gosto muito de lembrar daqui”!

As fotografias também evocam um espaço atravessado por memórias: o lugar perto da quadra onde se tomava banho de mangueira, a horta, o espaço onde ficava a casinha, o pátio. Quando perguntamos para Carolina sobre sua relação e da turma com Davi, ela expressa, novamente, sua perspectiva de que era um pequeno grupo que “brincava mais com ele [...] corria, passeava, fazia tudo...”.

Miguel não se recorda dos colegas de sala, lembra apenas do nome de uma garota que estudava na escola, mas que não era da sua turma. Quando vemos as fotografias e filmagens, a recordação de um rosto ou outro emerge, mas de modo vago. Miguel não se lembra espontaneamente de Davi. Então, em determinado momento da filmagem no qual os dois aparecem juntos, congelamos a imagem na tela e perguntamos se ele se lembra do colega. Miguel acha as cenas com Davi engraçadas e pergunta se o colega era mais novo que ele. Respondemos que não, tinham a mesma idade.

Em uma outra parte, vemos a turma na sala de aula. Alguns alunos estão em pé, outros sentados, a professora interage com eles em torno de uma atividade que está sendo realizada pelo coletivo. Miguel está sentado na carteira, com o lápis na mão, copiando, e Davi está no chão, bem próximo dele, com uma folha na mão que ele joga para o alto enquanto repete: “Pega Bibi, pega Bibi, pegou!!! [...] Oia, Oia!!!”. Fala a frase olhando na direção de Miguel, que interage com ele enquanto realiza a atividade de escrita em curso. Miguel comenta, então: “Parece que ele tava querendo que eu pegue ele”.

Em outra cena na qual Miguel joga matinhos em Davi, Miguel diz surpreso: “[...] [ele] nem importou que jogou [os matinhos] nele [...]”, chamando atenção para o fato de que outras pessoas poderiam se importar com a ação do colega nesse tipo de situação. Mas na época em que estudavam juntos, “jogar matinhos” em Davi era uma forma de procurar estabelecer algum contato com ele, já que as crianças pareciam perceber a importância dessa atividade para o colega.

Quando perguntamos a Stefane se ela lembra da sua turma na Escola Mariana, responde que não, mas quando começamos a ver as fotografias, os nomes de alguns colegas vão sendo lembrados ou os rostos reconhecidos. Stefane se mostra muito expressiva quando entra em contato com as fotos e com um desenho que tinha feito no contexto de uma entrevista: “Nossa, tem tanto, mas tanto tempo!”, “Ah, eu amei!”, “Que saudade”.

Quando vê uma fotografia de Davi, recorda seu nome e quando perguntamos sobre o colega, ela responde: “[...] lembro do Davi, ele era da minha sala”. Com o recurso das filmagens, Stefane diz lembrar-se que Davi batia, às vezes, na própria cabeça, e que tinha um acompanhamento mais individualizado: “[...] tinha sempre alguém, uma pessoa do lado dele, que a gente nunca deixava ele sozinho assim”.

Lina pergunta se encontramos todos os colegas. No caso de Davi, ela não se recorda dele e, em determinado momento indaga se ele se lembrava dela. Comentamos como Davi era e ela diz que havia um “menino especial” na sala. Rapidamente, associa a presença de um colega “especial” na turma com o acompanhamento de uma “professora especial”, que o ajudava a fazer as coisas. Essa conexão entre um “aluno especial”, reconhecido como tal porque é acompanhado por um profissional diferenciado, emerge em outras falas também, como retomaremos mais adiante.

Rodner diz recordar-se do rosto de alguns colegas, mas não dos nomes. Depois, à medida em que a conversa prossegue, alguns nomes são rememorados espontaneamente. Quando vemos algumas fotos nas quais Davi estava presente, perguntamos se ele se recordava desse colega especificamente. Ele responde que “mais ou menos”, e acrescenta: “[...] eu não lembro se ele tinha problema ou se era assim mesmo”. Indagamos sobre como seria isso: ter problema ou ser assim mesmo, e ele tenta expressar algum nome para explicar o que queria dizer em relação a Davi: “[...] é que tem os:: Ah, esqueci o nome, aqueles lá que tem um problema psico... não sei, os que tem problema, eles acabam que fica com o olho esquisito, pouca mobilidade, eu não lembro o nome [...] é por isso que eu não lembro se ele tinha ou não”.

Embora Juninho tivesse dito não se recordar de quase nada da Escola Mariana, algumas lembranças são citadas quando começamos a ver as fotografias. O primeiro rosto de colega que ele reconhece é o de Davi, mas não o seu nome. Em outro momento, reconhece mais colegas e como se chamavam.

Evelin e Daniel, seu irmão, participam juntos da conversa. Evelin reconhece Davi espontaneamente nas filmagens, mas Daniel não. Durante o encontro com os dois irmãos, assistimos o vídeo e, a partir do que é apresentado na filmagem, Evelin comenta que Davi estava um pouco nervoso naquele dia. Esse comentário nos permite introduzir algumas perguntas sobre a convivência com o colega, como pode ser acompanhado abaixo:

Evelin: o Davi tava um pouco nervoso esse dia, né...

Pesquisadora: tava nervoso, vocês têm lembranças dele?

Evelin: Tenho, nossa, ele engolia a comida e mastigava a água [...] Meu Deus, pára com isso, se ele queria correr e o pessoal da sala não queria correr mais, aí ele apertava seu braço: “Davi qué coê, Davi qué coê” ...

Pesquisadora: Ele apertava o braço porque ele queria correr...

Evelin: É, aí cê ficava cansada e não queria correr.

Pesquisadora: [...] se a professora ou alguém fizesse uma correção, ele ficava nervoso...

Evelin: É, mas aí ele foi aprendendo né, isso, quando eu saí daqui ele tava mastigando a comida e mastigando a água.

Para Evelin, Davi mudou muito depois da passagem pela Escola Mariana. Quando vemos uma cena das filmagens na qual ele faz muitos movimentos repetitivos, ela comenta que, assim como ele mudou o jeito de mastigar, ele deve fazer menos movimentos repetitivos hoje do que no passado: “[...] do jeito que ele melhorou muito, a evolução da comida que ele teve, eu acho que ele faz [movimentos repetitivos], mas não faz tanto como ele fazia antes”.

Sobre as corridas pela escola, Evelin rememora: “[...] eu lembro que a gente corria aqui debaixo, lá pra cima, e depois a gente descia. Ah, era muito legal. Ficava com a marca da unha dele quando ele falava: “Vão coê, vão coê”. Segundo Evelin, Davi apertava o braço dos colegas quando queria correr e não havia concordância em fazê-lo por parte deles.

Assistindo o vídeo, Carolina também se recorda das peculiaridades de Davi: “[...] o Davi não gostava que a gente pegava nele [...] ele gritava, sabe, quando ele não gostava [...] o Davi gostava de ficar pegando grama e jogar pro alto [...] pegava e jogava pro alto”.

Em uma determinada cena, vemos algumas colegas escorregando com Davi. Perguntamos para Carolina: “Então, como será que as colegas teriam descoberto que ele gostava de brincar daquele jeito?”. Carolina responde: “[...] não sei, a gente [...] brincava com ele, pegava ele brincando e o que ele gostava, a gente ia...”. A frase de Carolina: “O que ele gostava, a gente ia”, sinaliza que movimentos identificatórios significativos permeavam a convivência entre esses sujeitos na escola e que essa ligação se presentificou,

de algum modo, também, nos seus olhares sobre o vivido, nesse segundo momento da pesquisa.

Ao longo dos relatos, os colegas expressaram várias leituras sobre Davi, provocadas, na cena da segunda pesquisa, pelas filmagens e fotografias que lhes eram apresentadas. Desse modo, manifestaram suas hipóteses sobre o que viam, indicando que o colega estava um pouco nervoso, tinha problema, não gostava que pegassem nele, fazia “movimentos repetitivos”, não tinha limites para correr, engolia a comida e mastigava a água, bem como seu gosto por pegar e jogar a grama para o alto.

Os relatos apresentados pelos adolescentes trazem novamente à cena da segunda investigação a capacidade desses sujeitos em lançar hipóteses e suposições sobre aquilo que poderia se passar com o colega Davi, tomado como semelhante, mas em uma condição existencial diferenciada. Nesse sentido, esse processo guarda aproximações com a questão das identificações imaginárias que as operações transativistas (Lacan, 1938; Bergès; Balbo, 2002), indicadas no primeiro estudo, revelaram, sobretudo no que diz respeito à emergência dos gestos de suposição, das inferências e hipóteses sobre o corpo do outro, seus querer e intenções. Por outro lado, os elementos expressos pelos sujeitos apontam, também, movimentos identificatórios que parecem se colocar pela via do sintoma, no sentido de presentificar um “ponto de coincidência” entre sujeitos que se encontram em uma situação comum, como Freud (1921) distingue em *Psicologia das massas e análise do Eu*.

Nesse texto, Freud (1921) elenca três tipos de identificação. A primeira, a identificação ao pai, expressa uma forma original de laço emocional com um objeto; a segunda se refere à formação regressiva que se presentifica nos sintomas neuróticos; e a terceira, a identificação histórica, já citada como identificação pelo sintoma. As três dimensões são assim sistematizadas por Freud (*idem*):

[...] primeiro, a identificação constitui a forma original de laço emocional com um objeto; segundo, de maneira regressiva, ela se torna sucedâneo para uma vinculação de objeto libidinal, por assim dizer, por meio da introjeção do objeto no ego; e terceiro, pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto do instinto sexual. Quanto mais importante essa qualidade comum é, mais bem sucedida pode tornar-se essa identificação parcial, podendo representar assim o início de um novo laço (p. 136).

Um trecho do encontro com Evelin, recolhido da conversa realizada com ela e seu irmão Daniel, parece corroborar essa última direção indicada por Freud, compondo, juntamente aos depoimentos dos colegas, uma via identificatória que sinaliza, ao mesmo tempo, a percepção de uma diferença e a busca por uma aproximação com aquilo que seria supostamente experimentado pelo colega. Assistimos o vídeo da primeira pesquisa e Evelin comenta que Davi ficava jogando uns bonequinhos para cima ou os colocando na boca quando estudavam juntos, e que ela tinha medo, às vezes, dele engasgar. Vemos mais algumas cenas da filmagem e o assunto sobre “engasgar” retorna. Evelin relata, então, que ficava muito com Davi na escola e que achava isso ótimo. Nesse momento, ela se emociona e chora, dizendo que às vezes ficava pensando em como ele deveria estar e pelo que estaria passando. A lembrança do colega, a percepção de sua diferença, a visão, talvez, dos riscos que ele poderia correr cotidianamente por não perceber o perigo ou por não calcular o efeito de suas ações, pareciam produzir, assim, em Evelin, uma profusão de sentimentos e o temor pelo que poderia acontecer com o colega.

Em *Psicologia de grupos e análise do Eu*, Freud (1921) argumenta que o vínculo afetivo entre os integrantes de um grupo se torna possível porque há uma regulação no plano simbólico da estrutura imaginária do *eu*, das identificações e dos conflitos presentes na relação com aqueles considerados semelhantes. Esse vínculo se ancora na substituição do ideal do eu por um objeto comum que, no caso dos grupos analisados no texto freudiano, encontra-se personificado na figura do líder. Embora Freud não tenha desenvolvido em seu texto o processo de identificação horizontal, o mecanismo por ele explorado em torno dos vínculos grupais permite vislumbrar “toda a encantação destinada a absorver por completo as angústias e temores de cada um numa solidariedade grupal na vida e na morte”, como ressalta Lacan (1947, p. 108). Desse modo, os sentimentos expressos por Evelin em relação



a Davi, referenciados na experiência escolar vivida anos atrás, presentificam, por meio do significativo, os laços que se constituíram na vivência grupal e todo um processo identificatório no qual o sujeito apresenta sua própria falta e fragilidade.

Tendo como referência os pontos abordados acima, passaremos a focar, no próximo item, alguns elementos que os adolescentes expressaram sobre a sua convivência na escola com outros colegas que apresentavam formas menos convencionais de se inserir no dispositivo escolar.

### **Olhares e gestos dirigidos aos colegas no percurso escolar**

Miguel relata que em uma das escolas nas quais estudou, havia uma colega que usava cadeira de rodas, não falava nada e “custava a aprender as coisas”. Segundo o adolescente, ela só ficava com “professores especiais”. Na sua compreensão, essa colega ia para a escola para não ficar sozinha em casa, já que a mãe precisava trabalhar. Miguel cita, também, o caso de um aluno que estudou durante um semestre na sua escola e que tinha chegado da Espanha. As professoras falavam que ele tinha problema, e o próprio Miguel também achava isso. Então, na hora do recreio, eles jogavam juntos e foram estabelecendo uma relação de amizade. Quando os outros alunos zombavam dele, esse garoto ficava irritado e cuspiam nas pessoas.

Para Miguel, “[...] tem que ter carinho com essas pessoas”. A expressão “essas pessoas” parece demarcar a diferença desse grupo em seu discurso, e a expressão ter “que ter carinho” parece emergir em um formato imperativo, como aquilo que se deve ter diante, por exemplo, de uma suposta fragilidade do outro. Se por um lado, a construção de Miguel nos remete à questão da renúncia pulsional, abordada por Freud em relação ao estabelecimento do laço social (1913; 1930), no sentido de reconhecer o outro como um semelhante e com ele produzir uma partilha, por outro lado, sua frase nos permite indagar o quanto os colegas considerados diferentes ainda ocupam uma posição de inferioridade nas relações que se estabelecem no contexto institucional.

Pergunto a Miguel, então, sobre o que ele pensa sobre a convivência na escola com colegas que têm questões como as que ele citou:

Ah, eu acho bom porque, um pouco bom, por causa que, elas todas juntas que tem algum problema, é ela não consegue ver coisas novas, mas aqui, com nós, tem, pode até dar uma melhorada, e eu acho bom, né, ficar com pessoas que tem problema [...] conviver...

Para Miguel, conviver com aqueles que não têm problemas pode trazer coisas novas e ajudar o sujeito a melhorar. Isso refletiria a perspectiva de que uma proximidade com a dita normalidade teria efeitos normativos para esses sujeitos? Ou expressaria a visão de que haveria uma novidade a ser experimentada quando se convive com pessoas que não têm os mesmos “problemas”?

Um segundo ponto que podemos sublinhar é a dimensão identificatória presente no depoimento de Miguel, quando ele externaliza seu gosto pela convivência com esses colegas que se encontram, digamos, fora da norma, ao dizer: “[...] eu acho bom, né, ficar com pessoas que tem problemas”.

Comentando o terceiro tipo de identificação proposto por Freud (1921), a identificação histórica, e o fato do sentimento de compaixão emergir a partir de um movimento identificatório que marca um ponto de coincidência, como abordamos acima, Colares (2014) assinala o movimento do Eu de captar no outro aquilo que é significativo e construir uma identificação que se “desloca para o sintoma que o Eu produziu” (p. 33).

Lina também ressalta a questão do carinho como um gesto que deve ser endereçado a “essas pessoas” e atribui a conquista de espaço para esse grupo como uma ação que é produzida externamente ao grupo: “A gente tem que conquistar o espaço pra aquela pessoa, a gente tem que dar carinho [pra] ela, e respeitar ela”. Relata que descobriu que havia alunos com necessidades educacionais especiais estudando em sua escola porque as salas do andar térreo eram reservadas para as turmas onde esses alunos se encontravam. A escola tinha muitas escadas e uma geografia que dificultava o acesso de pessoas com dificuldade

de locomoção. Sobre o fato das escolas receberem alunos que apresentam diferenças de aprendizagem, de comportamento ou alguma deficiência, Lina expressa sua visão de que uma convivência comum produziria um maior conhecimento sobre o que o outro vive e que isso poderia produzir efeitos sociais:

[...] olha eu acho muito legal, porque a gente conhece o outro lado também [...] que querendo ou não essas pessoas que tem algum [...] problema é mais especial, porque trata mais gente com mais carinho [...] eu acho legal, acho que se todo mundo tivesse essa experiência, o mundo não taria como tá hoje, porque tem gente que tem preconceito.

Durante a conversa, Lina expressa sua visão de que as diferenças experimentadas pela via da deficiência cumpririam um designo divino, que justificaria a existência dessas pessoas e determinaria as condições para o seu cumprimento. A jovem assinala também, a diferença entre as pessoas como uma condição humana inexorável, como podemos acompanhar no depoimento abaixo:

[...] porque se ela veio assim, tem algum propósito pra ela ter vindo assim [...] porque Deus nunca deu uma capacidade pra gente que a gente não aguenta carregar. Se a pessoa veio assim é porque no mundo não é todo mundo igual, se fosse todo mundo igual ia ser um mundo chato, tem que ter pessoas diferentes, como tem pessoas brancas, tem pessoas morenas, negras, entendeu?

Sobre a compreensão da deficiência à luz de uma perspectiva religiosa, Brogna (2009) argumenta que o imaginário religioso se amplia e incorpora a visão de que uma particularidade orgânica ou comportamental decorreria de uma ação sobrenatural, quando as sociedades nômades se transformaram em sedentárias há milhares de anos atrás. Com a complexificação das estruturas políticas e o aprofundamento de concepções religiosas, emergem novas normas sociais. A presença de ameaças até então desconhecidas, a necessidade de novas estratégias de defesa e a busca por explicação frente a fenômenos naturais e sociais incomuns, aumentam as práticas ritualísticas e cerimoniais nas quais o sagrado ocupa uma posição fundamental. Segundo a autora (*idem*), nesse contexto os sacerdotes possuem um capital simbólico inquestionável, e a pessoa que apresenta uma condição desfavorável incorpora, por sua vez, uma negatividade.

Quando perguntamos a Juninho se na escola onde ele estuda há alunos com alguma diferença física ou de comportamento, ele responde que não, mas depois cita o caso de um aluno que tem muita dificuldade. O indicativo de que ele poderia ter alguma diferença mais significativa decorre, para Juninho, do fato das “professoras sempre ficarem ajudando muito ele”. Em outro momento, indagamos o que ele pensa de pessoas que têm alguma diferença estudarem com alunos que não têm essas mesmas diferenças, e ele responde: “[...] tem problema não, elas estudarem com nós”.

Stefane comenta que na escola onde estuda há uma aluna de 14 anos que tem aula separada da turma. Quando a professora dela falta, ela fica na sala com os outros alunos. Stefane diz que, fora a situação específica de sala de aula, essa estudante convive com os outros alunos da escola no recreio e na cantina. Mas Stefane não sabe porque essa separação acontece, já que, a seu ver, a colega poderia participar das aulas com a turma. Sobre a experiência de conviver com essa colega e com Davi, reflete:

[...] eu penso que elas [essas pessoas] merece[m] atenção e que a gente tem que ter respeito e paciência, porque como elas são diferentes, elas, tipo assim, elas podem até ser mais ágeis do que nós, ou então, um pouco mais pra trás e a gente tem que ter paciência [...] pelo menos foi essa experiência que eu aprendi com o Davi e a [diz o nome da colega]...

As marcações discursivas em tom imperativo comparecem, também, no depoimento de Stefane, como haviam se presentificado na fala de Miguel. Entretanto, Stefane não parece associar o que denomina "diferentes" apenas a uma posição deficitária, inserindo aí pessoas que podem apresentar qualidades acima da média, como, no caso, ter maior agilidade.

Carolina relata como percebe as pessoas que têm alguma particularidade em sua escola: “[...] lá na minha escola também tem, assim, tipo pessoas igual ao Davi, e também tem gente cadeirante [...] e lá na minha escola as pessoas parece que se entendem mais, elas brincam, correm, fazem, é, pegam jogos, e vai brincando...”. Carolina cita o caso de uma colega de escola que teria mais dificuldades do que Davi, pois não conversava, mas que conseguia fazer-se entender, de modo que as pessoas que conviviam mais com ela podiam estabelecer algum tipo de comunicação.

Dentre os colegas, Rodner é o único participante da pesquisa que estuda em uma instituição particular, de orientação confessional. Rodner relata a presença de alunos na escola que se locomovem em cadeira de rodas e que já teve colegas como Davi nessa mesma instituição. Quando se refere a esses colegas, emprega o termo doença: “colega com a mesma doença que ele [Davi]”, expressando as marcas ainda presentes na cultura no sentido de associar a diferença (física, mental, intelectual, sensorial, comportamental) à doença, portanto a algo que pode ser tratado e reparado (Brogna, 2009).

Sobre o fato da sua escola receber estudantes que apresentam algumas particularidades, Rodner argumenta: “[...] é bom porque o Colégio tá abrindo outros jeitos para essas pessoas”. Por outro lado, ressalta que essa questão não pode ser generalizada, pois depende da pessoa em questão. Apresenta, então, alguns comentários sobre colegas com quem teve alguma dificuldade de relacionamento:

Rodner: [...] tem um lá que irritava e os outros não ...  
Pesquisadora: O que que te irritava nesse tipo de situação?  
Rodner: O que que irritava lá é que ele te apertava, te dava tapa, dava apelido...  
[...]  
Pesquisadora: E quando isso acontecia:: é: os professores faziam alguma coisa, ou mais vocês mesmos que resolviam?  
Rodner: Não, a gente falava ou a gente resolvia.  
[...]  
Pesquisadora: Teve algum problema maior?  
Rodner: Tinha dia... eu que agredia eles  
Pesquisadora: Ah é? Você agredia como?  
Rodner: É:: derrubava eles no chão, aí eu sentava em cima deles e eles não levantavam...  
Pesquisadora: Mas, quando tinha uma questão assim de mexer com você ou qualquer um deles?  
Rodner: Não, é quando mexia mesmo comigo, quando me irritava mesmo.

Em meio aos depoimentos trabalhados, Rodner é, também, o único adolescente que expressa suas dificuldades na relação com os colegas que apresentam necessidades educacionais especiais. No lugar do respeito e do carinho mencionados por Miguel e Lina, sua fala parece demandar uma maior horizontalidade nas relações e o reconhecimento de que esses sujeitos podem provocar irritação e dificuldades na relação. Embora não tenhamos condições de analisar a presença dos profissionais da escola na cena descrita, é interessante observar que Rodner coloca os colegas considerados diferentes na posição de ter que responder pelo que fizeram com o outro, e não na perspectiva de um sujeito que deveria ser sempre protegido.

Na entrevista realizada com Evelin e Daniel, é a irmã quem relata ter mais contato com colegas que apresentam particularidades na escola. Evelin diz que há colegas como Davi em muitas escolas, mas não em todas. Relata que na sua sala tinha um estudante que caminhava, falava com dificuldade, apresentava alguns comportamentos agressivos, mas aprendia muitas coisas e fazia as provas. De acordo com sua narrativa, esse garoto fazia as atividades apenas na presença da profissional de apoio e, na sua ausência, ficava com os alunos, fazendo bagunça na sala. Durante seu depoimento, Evelin apresenta, observações sobre o modo como as profissionais de apoio conduzem o acompanhamento do colega com o qual estudou recentemente, indicando a diferença de abordagem existente entre essas profissionais:

[...] às vezes ela tipo não deixa você ficar conversando com ele durante a aula, quando não tem nenhum professor lá dentro, ou às vezes ela não deixa ele tipo,

não tem nenhum professor, ela não deixa ele andar na sala. Tem uma que fica lá às vezes na semana inteira que deixa, deixa ele conversar muito, ele conversa com todo mundo, mas tem outras que não, que não deixa[m], deixa[m] ele só sentado lá, se ele sair, xinga, mas ele não é assim de tacar as coisas pro alto [como Davi], ele é, ele é, tipo, quase normal, a única dificuldade é de andar e de falar [...] ele faz prova, ele faz atividade.

O fato da ação de profissionais que acompanham os alunos ditos diferentes proporcionarem ou dificultarem a convivência dos estudantes é sublinhado por Evelin e, também, por autores que discutem questões referentes à inclusão escolar. Nesse sentido, Armstrong e Barton (2003) e Schneider (2006) sublinham os efeitos de distanciamento que a presença de pessoal auxiliar pode gerar para o aluno que apresenta alguma demanda específica, quando o acompanhamento é muito centrado nesse aluno, dificultando, assim, a interação do estudante com seus colegas.

Os comentários de Evelin indicam uma atenção para a dinâmica de sala de aula em relação aos alunos que apresentam peculiaridades no processo de aprendizagem, e, também, para o quanto os profissionais podem favorecer ou dificultar o convívio desses sujeitos com os colegas, como ela observa ao abordar as posições adotadas pelos acompanhantes.

Já Daniel, que estuda em uma turma de ensino médio de uma escola estadual, ressalta que onde estuda não há colegas como Davi, nem pessoas que tenham alguma deficiência: “[...] a escola não tem nenhum preparo, nenhuma estrutura pra isso... pessoas com deficiência, não tem nenhum preparo”.

A partir dos dados extraídos dessas conversas, chama nossa atenção algumas associações apresentadas pelos sujeitos em torno da presença de colegas com necessidades educacionais especiais na escola. Lina, Miguel e Evelin identificam, por exemplo, a diferença dos colegas relacionada ao fato deles serem acompanhados por profissional especializado. No caso de Juninho, não é a presença de profissional especializado em si que conduz a essa identificação, mas o fato das professoras ajudarem muito o aluno, o que evidencia a presença de uma deficiência ou outra especificidade. Stefane interroga os motivos que levariam alguns alunos a serem escolarizados separadamente, quando sua diferença não é perceptível.

Outros elementos mencionados pelos sujeitos indicam que a observação de alguns fatores podem-se tornar signos da diferença. Nesse sentido, podemos retomar a menção de Lina a um lápis mais grosso que Davi utilizaria, como sendo um sinal de sua “necessidade especial”. Mas Davi, curiosamente, não precisava desse tipo de acessório, pois não tinha uma dificuldade motora. Percebemos, assim, que mencionar um recurso desse tipo se constitui em um modo de demarcar a diferença do colega. Lina também generaliza a dificuldade de locomoção como uma característica que abarcaria todo esse grupo: “porque ele é especial, então aqui não tem como ele subir as escadas”. E, por fim, é interessante observar as reticências de Rodner durante alguns momentos da conversa, quando parecia não saber como se referir às pessoas com necessidades educacionais especiais.

É interessante observar que a detecção da diferença dos colegas, expressa nos relatos da pesquisa, passa pela localização de algum apoio específico, o que se distingue dos propósitos tradicionais da literatura inclusiva, que visa aproximar mais os sujeitos, promover a constituição de laços e não enfatizar as especialidades.

## **Considerações finais**

Abordamos neste artigo movimentos produzidos pelos sujeitos em torno da convivência na escola com colegas considerados pouco convencionais. Nessa perspectiva, procuramos traçar um caminho que nos permitisse retomar elementos da primeira pesquisa, realizada no início do ensino fundamental, e, a partir dela, construir uma segunda intervenção, na qual pudéssemos detectar os efeitos dessa vivência para a construção de visões sobre o outro considerado diferente na escola.

A questão da identificação atravessa a construção desse trabalho e nos permite indagar os jogos de relação e de posição que os sujeitos ocupam nessa trama, seja em sua vertente

relacionada ao transitivismo, seja na perspectiva de um ideal de Eu, que lança o sujeito nas normas sociais, nas identificações verticais e no devir.

Os adolescentes que participaram dessa pesquisa apontaram em seus discursos diversas dimensões da convivência com colegas que apresentavam necessidades educacionais especiais. Durante os encontros, recordaram momentos, expressaram suas visões, perspectivas e sentimentos em relação aos colegas, indicando a "medida" dessa experiência para cada um. Nessa pluralidade de relatos, percebemos que os colegas que apresentam um funcionamento diferenciado são notados, por vezes, situados na qualidade negativa das atribuições que lhes são conferidas, mas reconhecidos no cotidiano escolar. Esse reconhecimento não significa necessariamente a construção de um olhar que supere toda a dimensão estigmatizante desse grupo no tecido social ou que signifique o atravessamento dos desafios da alteridade, no sentido de problematizar a posição de inferioridade historicamente atribuída. Por outro lado, os adolescentes evidenciaram que ocupam uma posição de atividade nesse processo, que têm o que dizer em relação às suas vivências com os colegas na escola e que, assim como na primeira pesquisa, continuam implicando-se como sujeitos no delineamento dessa experiência.

### **Notas**

1. Utilizaremos neste trabalho o termo Necessidades Educacionais Especiais, proposta pelo Relatório Warnock (1979), por considerá-lo mais amplo do que o termo "deficiência".
2. A pesquisa foi apreciada e aprovada por Comitê de ética em Pesquisa. Para realizar as entrevistas, os(as) adolescentes e seus familiares (responsáveis) assinaram o Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE).
3. Os nomes das escolas e dos(as) participantes da pesquisa são fictícios.
4. Segundo Jalley (1998), a noção de transitivismo era empregada de modo relativo na literatura especializada de língua francesa nos anos 1920 e 1930, quando Henri Wallon (1934) propõe uma análise do conceito no livro *As origens do caráter na criança*, diferenciando o transitivismo dito psicótico de um transitivismo próprio à vivência da criança com o outro. Para tanto, referencia-se nas investigações de Elsa Köhler.

### **Referências Bibliográficas**

- Anhão, Patrícia P. G.; Pfeifer, Luzia Iara; Santos, Jair Lício dos. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 1, p. 31-46, 2010.
- Armstrong, Felicity; Barton, Len. *Besoin éducatifs particuliers et "inclusive education"*. In: Vérillon, Alette; Belmont, Brigitte. *Diversité et handicap à l'école: quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: CRESAS/CTNERHI/INRP, p. 85-99, 2003.
- Batista, Marcus W.; Enumo, Sônia Regina F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.
- Bergès, Jean; Balbo, Gabriel. *Jogo de posições da mãe e da criança: Ensaio sobre o transitivismo*. Porto Alegre: CMC editora, 2002.
- Brasil. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira da Inclusão, Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015.
- Brogna, Patricia. Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. In: \_\_\_\_\_ (comp.). *Visiones y Revisiones de la discapacidad*. Mexico: FCE, p. 157-187, 2009.
- Burgess, Robert G. *A pesquisa de terreno: Uma introdução*. Oeiras (PT): Celtas, 1997.
- Cardarello, Andréa; Rosa, Rogério; Fonseca, Cláudia.; Godolphim, Nuno. Nos bastidores de um vídeo etnográfico. In: *Desafios da imagem: Fotografia, iconografia e vídeo em Ciências Sociais*. Campinas, SP: Papyrus, p. 269-287, 1998.
- Colares, Marina da C. P. *O processo de identificação e laço social em adolescentes que cumpriram a medida socioeducativa de semiliberdade*. 2014. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Fraguas, Veridiana; Berlinck, Manoel T. Entre o pedagógico e o terapêutico: algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas*, São Paulo, v. VI, n. 11, p. 7-16, 2º semestre 2001.
- Ferreira, Carla Mercês R. J.; Lopes, Tatiane Felipe. A escola e a educação inclusiva: professoras e alunos em cena. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 55, p. 441-456, mai-ago 2016.
- Freud, Sigmund. Totem e tabu. In: *Edição Standart Brasileira das Obras Completas*, vol. XIII, Rio de Janeiro: Imago, p. 13-193, 1976 [1913].
- Freud, Sigmund. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, p. 89-179, 1976 [1921].

- Freud, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 75-177 [1930].
- Goffman, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª. Ed. RJ: Guanabara, 1988.
- Gomes, Camila Graciella S.; Mendes, Enicéia G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.
- Jalley, Émile. *Freud, Wallon, Lacan: L'enfant au miroir*. France: EPEL, 1999.
- Kassar, Mônica de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 41-58, 2011a.
- Kassar, Mônica de C. M.. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, n. 41, 61-79, 2011b.
- Kassar, Mônica C. M.. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012.
- Lacan, Jacques. *Os complexos familiares na formação do indivíduo: Ensaio de análise de uma função em Psicologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002 [1938].
- Lacan, Jacques. A psiquiatria inglesa e a guerra. In: \_\_\_\_\_. *Outros escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 106-126, 2003 [1947].
- Lacan, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 96-103, 1988 [1949].
- Lacan, Jacques. O Seminário: Livro 17, *O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992 [1969-1970].
- Lima, Stéfanie M.; Laplane, Adriana Lia F. Escolarização de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr.-jun. 2016.
- Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan.-fev.-mar.-abr. 2002.
- Michels, Maria Helena; Garcia, Rosalba Maria C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos CEDES*, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.
- Pasculli, Adriane G.; Baleotti, Luciana R; Omote, Sadao. Interação de um aluno com Paralisia Cerebral com colegas de classe durante atividades lúdicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 4, p. 587-600, 2012.
- Pereira, Marcelo Ricardo. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- Schneider, Cornelia. *L'intégration scolaire des enfants avec 'besoins éducatifs particuliers' en France et en Allemagne: Les relations entre pairs*. 2006. 353 f. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) – Faculté des Sciences Humaines, Université René Descartes, Paris (FR).
- Smeha, Luciane N.; Seminotti, Nedio. Inclusão e Síndrome de Down: Um estudo das relações interpessoais entre colegas de escola. *Psicologia Argumento*, v. 26, n. 52, p. 73-83, 2008.

### **Correspondência**

**Mônica Maria Farid Rahme: Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG**

**E-mail:** monicarahme@hotmail.com

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.

---